



Alunos em mobilidade numa universidade portuguesa: uma experiência num primeiro ciclo de Bolonha

Students in mobility programs in a Portuguese university: a study in a first cycle of Bologna

Cristina Manuela Sá

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores¹
LEIP/Laboratório de Investigação em Educação em Português
Universidade de Aveiro
Portugal
cristina@ua.pt

Abstract

Since the 90s, it is common to have foreign students in Higher Education classrooms in Portugal. Nowadays given the pressure to internationalize the Portuguese Higher Education and all the measures taken in order to achieve this goal, everyone – including not only the teachers and the institutions, but also the students themselves – needs to reflect upon the importance of these issues.

The study presented in this text was designed to identify and describe the conceptions of foreign students in mobility programs regarding the student exchange they had lived while attending one of the courses we teach. It is related with another study focused on the conceptions of the Portuguese students attending the same course and another one (also centered on the teaching of the mother tongue), which allows us to reflect upon teaching methodologies and assessment systems we have been using and their effects on the acquisition of knowledge and the development of competencies by the students, essential to work with 3 to 10 year-old children.

This exploratory study follows a qualitative methodology and concerns the group of foreign students enrolled in mobility programs we had in our classes between 2009/10 and 2015/16. We obtained data from individual written essays produced by these students at the end of the semester, included in their portfolio for assessment. Data analysis procedures included content analysis of quantitative data and descriptive statistics (absolute and relative frequencies).

Taking into account what we have written on the implementation of the Bologna Process in the University of Aveiro (UA), we compared the conceptions of the foreign students to those of their Portuguese counterparts and found some similarities, but also differences, mainly concerning the Spanish students.

Key-words: Higher Education; Exchange students; Conceptions; Competencies; Knowledge.

Résumé

Depuis les années 90, il est normal de trouver des étudiants étrangers dans les salles de classe des universités portugaises. À présent, où la pression pour l'internationalisation de l'Enseignement Supérieur au Portugal est de plus en plus forte et que plusieurs mesures sont prises pour la promouvoir, tous les acteurs – y inclus non seulement les professeurs et les institutions, mais aussi les étudiants – ont

¹ A apresentação deste trabalho foi financiada pela FCT/MEC através de fundos nacionais (PIDDAC) e cofinanciada pelo FEDER através do COMPETE – Programa Operacional Fatores de Competitividade no âmbito do projeto PEst-C/CED/UI0194/2013.



besoin de réfléchir sur l'importance de cette démarche.

L'étude présentée dans ce texte a été développée dans le but d'identifier et décrire les conceptions d'étudiants étrangers inscrits dans des programmes de mobilité sur l'expérience vécue pendant qu'ils suivaient un cours dont nous sommes responsable. Elle est liée à une autre étude centrée sur les représentations des étudiants portugais (suivant ce cours et un autre aussi centré dans l'enseignement de la langue maternelle), qui nous permet de réfléchir sur notre méthodologie d'enseignement et d'évaluation et leur effet sur l'acquisition de connaissances et le développement de compétences par les étudiants, indispensables pour travailler avec des enfants entre 3 et 10 ans.

Cette étude exploratoire implique une méthodologie qualitative et concerne le groupe d'étudiants étrangers que nous avons accompagnés entre 2009/10 et 2015/16. On a recueilli des données à partir de textes écrits individuels que les étudiants devraient rendre à la fin du semestre, avec le portfolio pour être évalués. On les a soumises à une analyse de contenu complétée par de la statistique descriptive (fréquences absolues et relatives).

Tenant compte de ce nous avons déjà écrit sur l'implémentation du Processus de Bologne à l'Université d'Aveiro (UA), on a comparé les représentations des étudiants étrangers à celles de ces collègues portugais et découvert des ressemblances, mais aussi des différences intéressantes, liées notamment aux étudiants espagnols.

Mots-clés: Enseignement Supérieur; Étudiants étrangers en mobilité; Conceptions; Compétences; Connaissances.

Resumo

Desde os anos 90 do século passado que é normal a presença de alunos estrangeiros nas salas de aula das universidades portuguesas. No momento atual, em que a pressão para internacionalizar o Ensino Superior português se faz sentir cada vez com mais intensidade e foram tomadas várias medidas para a promover, todos os atores do processo – incluindo não só os professores e as instituições de ensino, mas também os próprios alunos – têm necessidade de refletir sobre esta problemática.

O estudo apresentado neste texto foi desenvolvido com o propósito de identificar e descrever as representações de alunos estrangeiros inscritos em programas de mobilidade sobre a experiência vivida durante a frequência de uma unidade curricular pela qual somos responsável. Está associado a um outro estudo centrado nas representações de alunos portugueses – inscritos nesta unidade curricular e numa outra também centrado na didática do Português como língua materna – que nos permitiu refletir sobre a nossa metodologia de ensino e de avaliação e o seu impacto sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências indispensáveis para trabalhar com crianças entre os 3 e os 10 anos de idade por parte destes alunos.

Trata-se de um estudo exploratório seguindo uma metodologia de índole qualitativa, que teve como público-alvo o grupo de alunos estrangeiros que acompanhámos entre 2009/10 e 2015/16. Recolhemos dados a partir de reflexões escritas individuais que os alunos deviam entregar no fim do semestre, como parte do seu portefólio para avaliação. Submetemos esses dados a uma análise de conteúdo, complementada por estatística descritiva (frequências absolutas e relativas).

Com base no que já escrevemos sobre a implementação do Processo de Bolonha na Universidade



de Aveiro, também comparámos as representações dos alunos estrangeiros com as dos seus congéneres portugueses, identificando semelhanças e diferenças, destacando-se as representações dos estudantes espanhóis.

Palavras-chave: Ensino Superior; Alunos estrangeiros em mobilidade; Representações; Competências; Conhecimento.

Introdução

Desde os meados da década de 90 do século passado que nos confrontamos com a presença de alunos estrangeiros nas salas onde decorrem as nossas aulas.

Esses alunos nem sempre foram vistos como estrangeiros. O facto de os cursos em questão visarem a formação de professores de Português para o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário e, em simultâneo, de uma língua estrangeira (LE) – Francês ou Inglês – gerou um paradoxo: por um lado, devido a esta segunda componente, pareciam apetecíveis a luso-descendentes francófonos ou anglófonos; por outro, estes alunos eram tendencialmente vistos como falantes nativos de Português, apesar de, para eles, este estar situado numa posição intermédia entre uma língua materna (LM) e uma língua segunda (L2). Aliás, nessa altura, a presença de pessoas que não tivessem o Português como LM no Ensino Superior era considerada como perturbadora.

Progressivamente foi-se instaurando o hábito de receber alunos estrangeiros – provenientes de diversos países e que não eram forçosamente luso-descendentes – através de programas europeus de mobilidade (ERASMUS ou CAMPUS EUROPAE). Consequentemente, as circunstâncias em que estes se encontravam em Portugal começaram a assumir novos contornos. Da ideia de que os alunos estrangeiros deviam dominar o Português passou-se ao princípio de que os alunos nacionais e sobretudo os docentes deviam recorrer a LE para poder comunicar com eles, oralmente e por escrito. Na impossibilidade de dominar as línguas de todos os países de onde esses alunos provêm, o Inglês passou a ser visto como uma língua franca e, atualmente, recomenda-se inclusive que as aulas sejam lecionadas nessa língua, independentemente da nacionalidade dos alunos presentes nas salas.²

Sendo a internacionalização do Ensino Superior um grande objetivo – em Portugal como noutros países – e tendo em conta todas as iniciativas desenvolvidas para o atingir – desde o aumento de lugares para alunos em mobilidade nos cursos de graduação e pós-graduação à possibilidade de ter acesso a estágios (profissionais, em geral, e de ensino, em particular), passando pela criação de cursos em associação com instituições de Ensino Superior estrangeiras e de programas que visam intensificar o contacto entre os alunos estrangeiros e os portugueses – a reflexão sobre estas questões – por parte das instituições que acolhem estes alunos, dos docentes que os acompanham e deles próprios – é cada vez mais importante.

O estudo apresentado neste texto tem como objetivo de investigação identificar e caracterizar aspetos das representações dos alunos inscritos em programas de mobilidade sobre o seu percurso

² Temos frequentemente chamado a atenção para o facto de que, no nosso caso específico, tal não se justifica, porque a maioria dos alunos estrangeiros presentes na sala de aula é de nacionalidade espanhola e domina mal o Inglês, tal como os alunos nacionais.



pessoal numa unidade curricular (UC) de um primeiro ciclo de estudos de Bolonha focada na didática da LM. Pretende-se igualmente responder a uma questão de investigação: *Que diferenças existem entre as representações dos alunos em mobilidade e as dos seus congéneres portugueses?*

Está associado a um outro estudo que temos em curso e que se refere às representações dos alunos portugueses a frequentar esta UC e uma outra – também da área de Didática do Português – integrada num segundo ciclo de estudos de Bolonha (um mestrado profissionalizante em ensino), que nos tem permitido refletir sobre a metodologia de ensino adotada nas UC que asseguramos e o sistema de avaliação a ela associado e as suas consequências em termos de aquisição de conhecimentos e, sobretudo, desenvolvimento de competências relacionados com a formação de profissionais da Educação a atuar junto de crianças dos 3 aos 10 anos (Sá, 2010, 2013a, 2013b, 2015a). Procura respostas para três questões de investigação: i) Será possível, no Ensino Superior, definir estratégias didáticas que conduzam efetivamente ao desenvolvimento de competências promotoras da adaptação dos alunos a uma maior variedade de contextos educativos? ii) Será que estas estratégias permitem levá-los a tomar consciência da necessidade de abordar o ensino/aprendizagem da língua portuguesa de uma forma transversal, tendo em conta a sua importância para o sucesso escolar e a integração socioprofissional? iii) Que papel cabe à avaliação formativa, neste contexto de investigação/formação/ação?

Enquadramento teórico

Este estudo tem como pano de fundo o facto de, no século em curso, a promoção de uma Educação orientada para o desenvolvimento de competências adaptadas à vida numa sociedade em constante mutação ser uma das principais preocupações das políticas educativas internacionais, com destaque para a União Europeia (Comissão Europeia, 2007; Perrenoud, 1999; Sá, Cardoso, Alarcão, 2008).

O desenvolvimento de tais competências através de um modelo de educação democrático é uma das grandes metas dos atuais sistemas educativos, incluindo logicamente o português. Este esforço requer também que os profissionais da Educação recebam uma formação mais adequada, tarefa que, em Portugal, é da responsabilidade das universidades e das Escolas Superiores de Educação. Seguindo esta lógica, a implementação do Processo de Bolonha, responsável pela reforma do Ensino Superior a decorrer, levou à criação de novos cursos focados no desenvolvimento de competências, independentemente da sua área científica, que deverão promover a aprendizagem ao longo da vida e levar os alunos a adaptarem-se mais facilmente a uma sociedade em constante mutação, nomeadamente no que se refere ao mercado de trabalho. Por conseguinte, atualmente, também o Ensino Superior exige um novo modelo de Educação, centrado no aluno e focado no desenvolvimento de competências essenciais adaptadas ao mundo atual.

Dado esse processo visar – entre outros grandes objetivos – o estabelecimento de relações de proximidade entre os vários sistemas de Ensino Superior na União Europeia (EU) e tendo em conta o facto de que é importante que os alunos também se apercebam desse esforço para dele usufruírem plenamente, como demonstrámos noutros textos da nossa autoria (Sá, 2010, 2013a, 2013b, 2015a), pareceu-nos relevante debruçarmo-nos sobre as representações de alunos estrangeiros inscritos em programas de mobilidade sobre algumas das suas vivências numa universidade portuguesa e os pontos de contacto ou de afastamento entre as suas representações e as dos seus congéneres



portugueses.

Metodologia de investigação

Este texto refere-se a um estudo exploratório, que apresenta uma metodologia de investigação de índole qualitativa. O público-alvo corresponde ao conjunto de alunos em mobilidade que frequentaram as aulas de uma UC de primeiro ciclo de estudos de Bolonha que lecionamos, entre os anos letivos de 2009/10 e 2015/16. Foram designados por um código, que inclui a maiúscula A e um algarismo correspondente à sua posição na lista.

Os dados foram recolhidos essencialmente a partir de reflexões escritas individuais, que fazem parte do portefólio de avaliação a entregar no fim do semestre, onde os estudantes comentam o seu percurso na UC frequentada. É de referir que essas reflexões são escritas com base num guião, que fornecemos a todos os alunos, numa língua que possam ler (cf. anexo). Foram objeto de análise de conteúdo, complementada por estatística descritiva (frequências absolutas e relativas). Tendo em conta o que temos escrito sobre a implementação do Processo de Bolonha nos cursos de formação de profissionais da Educação da Universidade de Aveiro (UA) (Sá, 2013a), comparámos as representações destes alunos com as dos seus congéneres portugueses.

4. Apresentação e interpretação dos resultados

4.1. Caracterização do público-alvo

Na caracterização destes alunos, tivemos em conta essencialmente o programa de mobilidade em que estavam inscritos e o seu país de origem.

Na Tabela 1, apresentamos os resultados da análise feita:

	Espanha		Outros países	
	Nº	%	Nº	%
ERASMUS	14	73,6	4	21,1
Campus Europae	0	0	1	5,3

Tabela 1 – Proveniência dos alunos em mobilidade

A sua leitura revela que a grande maioria provinha do Programa ERASMUS e da Espanha (embora de regiões do país vizinho diferenciadas em termos linguísticos e culturais). O grupo de alunos vindo de outros países (que não a Espanha) incluía 1 lituano, 1 italiano, 1 turco, 1 polaco e 1 austríaco.



4.2. Representações

Como já referimos, os dados relativos às representações destes alunos foram recolhidos em reflexões escritas individuais incluídas nos seus portefólios de avaliação e entregues no fim do semestre. Analisando os 19 textos, reunimos 68 enunciados³, cada um deles identificado pela inicial E e um algarismo (de E1 a E68). Houve uma reflexão (5,3%) em que só encontrámos um enunciado pertinente e duas (10,6%), em que não encontrámos nenhum.

Começámos por os organizar tendo em conta três categorias, que emergiram da análise de conteúdo: i) *Vivências especificamente relacionadas com a UC frequentada*, ii) *Comparação com as vivências académicas no país de origem* e iii) *Vida extraescolar*.

Na Tabela 2, apresentamos os resultados da análise dos enunciados recolhidos nas reflexões escritas individuais dos alunos em mobilidade, tendo em conta as três categorias:

Categorias	Nº de ocorrências	%
Vivências especificamente relacionadas com a UC frequentada	30	42,2
Comparação com as vivências académicas no país de origem	20	28,2
Vida extra-escolar	21	29,6
Total	71	100

Tabela 2 – Categorização dos enunciados por temas relevantes

Como seria de esperar, recolhemos mais enunciados relativos à primeira categoria, já que o texto escrito produzido se destinava prioritariamente a refletir sobre o percurso pessoal na UC, o que justifica o maior número de ocorrências nesta categoria. Mas as outras duas categorias também foram amplamente contempladas.

Uma análise mais fina permitiu-nos identificar subcategorias dentro de cada uma destas categorias.

Na Tabela 3, apresentamos os resultados da análise dos enunciados recolhidos, tendo em conta a primeira categoria e respetivas subcategorias:

³ Um enunciado pode corresponder a uma frase, um período, um parágrafo ou até a partes de texto mais extensas, onde possamos encontrar ideias relacionadas com as categorias consideradas como pertinentes para esta análise.



Subcategorias	Nº de ocorrências	%
Aprendizagens feitas e competências desenvolvidas	16	53,3
Apoio por parte do docente	9	30
Apoio por parte dos outros estudantes	5	16,7
Total	30	100

Tabela 3 – Representações dos alunos em mobilidade sobre vivências especificamente relacionadas com a UC frequentada

A sua leitura revela-nos que, ao refletirem sobre o seu percurso na UC, os alunos em mobilidade se focaram maioritariamente nos conhecimentos adquiridos e nas competências desenvolvidas.

Afinando ainda mais a análise, fomos tentar determinar que conhecimentos teriam estes alunos adquirido e que competências teriam desenvolvido, na sua opinião:

Tópicos	Nº de ocorrências	% (N = 60; 100%)
Planificação de episódios pedagógico-didáticos de ensino da LM	18	30
Organização da Educação	9	15
Trabalho colaborativo	6	10
Domínio da LP	6	10
Transversalidade da LM	2	3,3
Conhecimento de outras línguas (Inglês)	1	1,7

Tabela 4 – Representações dos alunos em mobilidade sobre conhecimentos adquiridos e competências desenvolvidas



De forma previsível, tendo em conta o guião da UC (Sá, 2015b), as aprendizagens relativas à planificação de episódios pedagógico-didáticos de ensino da LM foram as mais contempladas, refletindo o escopo da UC em causa. Por exemplo, A15 escreve: *"Finalmente, esta asignatura me parece fundamental en la formación de un profesor, ya que mediante ella se adquieren los conocimientos básicos necesarios para enseñar la lengua materna a cualquier alumno, que tan importante es como conocimiento básico en la vida diaria de las personas. Es fundamental conocer la lengua de manera correcta, ya que ella es la base de cualquier persona en cualquier profesión o tarea realizada en la vida diaria. (...)"* (E35). A12 comenta: *"Durante todo o semestre, tivemos que analisar as metas curriculares, os domínios e os conteúdos. Para mim, o mais trabalhoso de fazer foi a análise das atividades, porque era um trabalho que requeria muita concentração. Também a análise das metas curriculares foi bastante difícil para mim devido a dificuldades no domínio do idioma português, porque tive de ler alguns documentos que foram muito difíceis de perceber para mim."* (E47).

Estes alunos consideraram que também tinham feito aprendizagens interessantes relacionadas com a organização da Educação no país de acolhimento. Assim, A8 escreve: *"En cuanto a los contenidos teóricos dados en la asignatura me han parecido muy interesantes, sobre todo porque he podido apreciar las notables diferencias entre el sistema educativo portugués y el español. El sistema educativo portugués se divide en unos ciclos totalmente distintos a los que en España conocemos, en España al hacer los ciclos se tienen en cuenta las edades de crecimiento establecidas por Piaget, mientras que en Portugal se basan en unos criterios para mí todavía desconocidos."* (E33). Por sua vez, A2 afirma: *"I personally achieved new insight about foreign country education system and differences compared with Lithuanian education system. Now I would be able indicate differences between Portugal and Lithuania education planification processes, curriculum adoption to practical life and the whole process of teaching a language."* (E1).

No que toca a competências, focaram-se:

- No domínio da Língua portuguesa (LP); sobre este aspeto, A7 escreve que *"Hemos desarrollado capacidad de trabajo en grupo y de organización grupal, a la vez al ser clases en portugués, hemos desarrollado nuestra capacidad lingüística puesto que teníamos que prestar más atención y utilizar herramientas de traducción para facilitarnos la comprensión. Esto ha derivado en un incremento de nuestro vocabulario y nuestra capacidad de comprensión. Además con la lectura de las presentaciones hemos incrementado nuestros conocimientos en la materia así como nuestra comprensión del portugués por escrito y su ortografía."* (E21);

- No trabalho colaborativo; A8 escreve que *"De mis compañeros de grupo he aprendido mucho ya que cada uno estamos acostumbrados a trabajar de maneras diferente en cada una de nuestras universidades, por eso nos hemos tenido que adaptar y habitar a todos nosotros. Aun así ha sido una experiencia muy gratificante y de este grupo considero que me llevo cinco amigos muy buenos."* (E32); A10 comenta que *"En cuanto a nivel de turma, en mi opinión todos los alumnos hemos podido aprender de las unidades didácticas de los otros grupos, de las diferentes maneras de analizarlas, de las distintas formas de presentarlas y explicarlas."* (E43).

Curiosamente, os alunos portugueses também destacam (cf. Sá, 2013a):

- O trabalho colaborativo entre as competências que esta UC lhes permite desenvolver; houve



um aluno que escreveu *"O facto de a análise da planificação ser um trabalho coletivo, ajudou a que se desenvolvesse competências de comunicação e de entreaajuda. Em relação a este ponto, estão presentes as apresentações feitas em grupo, bem como, a redação do relatório de grupo e da reflexão individual. Uma vez que é importante trabalhar a capacidade de trabalhar quer individualmente quer em grupo."*; outro ainda escreveu que se tornou *"importante trabalhar também a capacidade de trabalhar autonomamente e em equipa, reconhecendo a importância do seu contributo para o nosso futuro, tanto a nível profissional como pessoal."*

- O seu contributo para o desenvolvimento de competências relativas a situações formais de comunicação oral e escrita em Português, a sua LM; podemos referir um aluno que, a propósito da avaliação, comentou que *"Além disto todas as apresentações orais foram um grande contributo para futuramente nos sentirmos capazes de nos apresentarmos enfrente a uma turma de alunos e conseguirmos comunicar com os mesmos de forma natural. O que nos leva a adquirir competências no âmbito da comunicação e de expressão oral, bem como competências ao nível da escrita para proveito pessoal e para uma melhor integração na sociedade atual que está cada vez mais exigente."*

Os alunos em mobilidade também se referiram à atuação da docente, vista como um apoio. Assim, A2 escreve: *"The information for language teaching course was provided in a sufficient way by modern informational technologies and especially convenient part for me was paper works in English. The presentations provided by lecturer helped us to remember easily the theoretical information and even form a discussion after this non-practical part."* (E2). A5 comenta: *"La profesora ha dado las clases con gran competencia y profesionalidad, no dejando a los alumnos Erasmus de lado en ningún momento y dándoles la atención necesaria haciendo que nos sintiéramos integrados en el aula desde el principio."* (E14). Mas A19 escreve: *"I did not feel very comfortable in the beginning of the semester, because I missed some lessons and it was hard to get in contact with the other students. There were also some group work to do but unfortunately, I was not allowed to work with someone together because I was the only one who spoke English. For me it was not a very nice experience because I felt a bit lost and everyone had a partner to work with or to ask if anything was unclear."* (E64) e *"I took me very long to understand what the semester is about and what kind of planning I should work on. I cannot say anything about my classmates because they do not speak English and they could not help me at all. I felt rather unsettled and I do not know what kind of planning they chose and how they worked on it. I think it is a great pity I could not talk to them or ask them for help or exchange ideas. I thought the Erasmus-exchange would give me the chance to get to know new people but in this case, it turned out to be the completely different way."* (E65). Tal significa que, apesar do apoio que lhe demos (tendo em conta a sua incapacidade de comunicar com os outros alunos), recorrendo ao Inglês, não foi visto como suficiente para desfazer o sentimento de solidão.

Tentámos igualmente determinar que tipo de apoio teria sido disponibilizado pela docente, na perspetiva dos alunos em mobilidade:



Tópicos	Nº de ocorrências	% (N = 10; 100%)
Esforço de integração dos alunos estrangeiros através de acompanhamento	4	40
Possibilidade de realizar uma parte do trabalho na aula sob a supervisão da docente	2	20
Recurso a TIC para facilitar a comunicação	1	10
Disponibilização de material em Inglês	1	10
Possibilidade de apresentar os trabalhos orais e escritos na sua LM	1	10
Possibilidade de trabalhar sobre o ensino da LM em Espanha	1	10

Tabela 5 – Representações dos alunos em mobilidade sobre tipos de apoio disponibilizados pela docente

A maior parte das referências a este aspeto (60%) pode ser associada ao acompanhamento (sobretudo dado na sala de aula, já que os alunos de licenciatura raramente procuram os docentes fora deste contexto). A8 escreve: *“También me parece fundamental valorar el trabajo y ayuda prestada tanto por la docente de la asignatura como del resto de alumnos de la clase. La diferencia de idiomas muchas veces ha dificultado la comunicación con el resto de participantes del aula, pero aun así han demostrado mucha paciencia a la hora de ayudarnos y comprendernos. La profesora y el resto de alumnas han estado preparadas para ayudarnos, hablándonos despacio o aclarándonos las dudas, por eso he aprendido de mi clase que el compañerismo es fundamental a*



la hora de integrarte en otro país, ya que sin la comprensión y colaboración del resto de personas esto sería imposible." (E31).

Também os alunos portugueses destacam o acompanhamento dado pela docente, quando comentam o método de ensino e o sistema de avaliação adotados na UC, como se pode ver neste enunciado: *"Além disso, a análise da planificação foi dividida em três momentos o que nos facilitou a 'vida' no que diz respeito à nossa própria gerência do tempo e nos permitiu concentrarmo-nos mais em cada conceito abordado. Teria sido menos proveitoso se a análise da planificação se resumisse a apenas um momento de avaliação não só porque correríamos o risco de acumular trabalho, como também não teríamos a possibilidade de ir corrigindo erros da apresentação nem conhecer o trabalho/planificação das colegas antes do fim do semestre."* Parece-nos que essa ideia está também subjacente ao seguinte enunciado: *"No final, de cada exposição oral, a docente fazia vários comentários acerca do trabalho, com o principal objetivo de o grupo melhorar esses aspetos, para que não se voltassem a verificar no trabalho escrito."*

As dificuldades de comunicação, devidas ao deficiente (senão inexistente) domínio do Português pelos alunos em mobilidade parecem justificar as poucas referências ao apoio recebido dos congéneres portugueses.

No que diz respeito a este aspeto, encontrámos referências muito variáveis. De um lado, temos o pessimismo de A16, que comenta: *"(...) desde un principio, me encontré en un ambiente un poco hostil, ya que estaba en otro país y con una lengua totalmente diferente a la mía."* (E58). Do outro, temos A13, que sublinha que *"A modo de balanço geral desta disciplina, gostei de sentir-me integrado dentro do sala. O facto de ser um aluno novo e estrangeiro não tem alterado o trato cordial do resto da turma para mim. Por tanto, apesar de minhas dificuldades linguísticas ao princípio, tenho desfrutado desta e de todas as disciplinas, em geral. Também, me senti muito respaldado e querido por minhas colegas do grupo de trabalho, que num princípio me elegeram para me unir a elas e depois temos traçado uma bonita amizade."* (E50). A6 refere um clima de solidariedade: *"El clima adecuado de clase también ha facilitado que las cosas hayan ido adecuadamente; la total disposición a ayudarnos de nuestros compañeros de clase, y la comprensión y adaptación recibidas por parte de la maestra han sido claves para funcionar correctamente en la disciplina."* (E20).

Na Tabela 6, apresentamos os resultados da análise dos enunciados recolhidos, tendo em conta a segunda categoria (*Comparação com as vivências académicas no país de origem*) e respetivas subcategorias:



Subcategorias	Nº de ocorrências	%
Confronto dos sistemas de educação do país de origem e do país de acolhimento	15	75
Confronto da metodologia de ensino do país de origem e do país de acolhimento	5	25
Total	20	100

Tabela 6 – Representações dos alunos em mobilidade sobre as suas vivências académicas no país de origem e no país de acolhimento

A grande maioria dos alunos em mobilidade que se pronunciaram sobre este aspeto teceu considerações sobre as semelhanças e diferenças entre a organização da Educação no seu país de origem e no país de acolhimento.

Afinando a análise, fomos tentar ver que tópicos tinham sido referidos pelos alunos para a primeira subcategoria:

Tópicos	Nº de ocorrências	% (N = 11; 100%)
Posição neutra	5	45,4
Muito semelhantes	2	18,2
Diferenças interessantes	4	36,4

Tabela 7 – Representações dos alunos em mobilidade sobre os sistemas de educação do país de origem e do país de acolhimento



Temos uma divisão quase equitativa entre:

- Uma posição neutra, que pode ser representada por um enunciado de A2 – *“I personally achieved new insight about foreign country education system and differences compared with Lithuanian education system. Now I would be able indicate differences between Portugal and Lithuania education planification processes, curriculum adoption to practical life and the whole process of teaching a language.”* (E1) e por outro de A7 – *“(…) además hemos aprendido el sistema educativo portugués, su organización y fundamentación.”* (E23).

- A identificação de diferenças vistas como interessantes, tendência que pode ser representada por um enunciado de A10 – *“En esta asignatura, a nivel personal, he podido observar y detectar las diferencias entre la creación de unidades didácticas entre los dos países, pude observar también la distribución de los cursos y los ciclos en la escuela de primaria, fue algo que me causó sorpresa al escucharlo, los niveles están distribuidos de distinta forma que en nuestro país, aunque creo que es una distribución bastante interesante también.”* (E42) – e outro de A19 – *“This was my only class concerning didactics, but I already had some sport didactic classes in Austria. The contents and objectives are completely different and the methods of teaching is not comparable. I think back in Austria I have to take part in some German didactic classes, so I am very excited if there are any things on common.”* (E67).

Continuando a afinar a análise, fomos tentar ver que tópicos tinham sido referidos pelos alunos para a segunda subcategoria (especialmente relacionada com a metodologia de ensino adotada na UC em apreciação).

Tópicos	Nº de ocorrências	% (N = 4; 100%)
A favor do país de acolhimento	3	75
Posição neutra	1	25

Tabela 8 – Representações dos alunos em mobilidade sobre a metodologia de ensino no país de origem e do país de acolhimento

A maioria dos alunos assumiu uma posição favorável ao país de acolhimento, como se pode ver neste enunciado de A15: *“(…) aquí hemos dedicado mucho tiempo en el aula, cosa que en España no podíamos realizar, y eso es un punto muy importante ya que tienes a un docente capaz de explicarte dudas o ayudarte con el proceso de tu unidad para que puedas llevarlo al día y presentarlo posteriormente de buena manera.”* (E56).

A6 foi o único que assumiu uma posição neutra: *“Centrándome mas profundamente en la asignatura, debo decir primeramente, que ya había cursado con anterioridad otra disciplina muy similar a esta en mi universidad de origen, sin embargo no ha sido igual lo trabajado en ambas, ya que la realidad*



lingüística no es la misma, ni tampoco la manera de trabajar." (E19).

Na Tabela 9, apresentamos os resultados da análise dos enunciados recolhidos, tendo em conta a terceira categoria (*Vida extra-escolar*) e respetivas subcategorias:

Subcategorias	Nº de enunciados	%
Aprendizagens sobre a língua e a cultura de outro país	11	52,4
Situação especial dos estudantes espanhóis	10	47,6
Total	21	100

Tabela 9 – Representações dos alunos em mobilidade sobre aspetos da vida extracurricular

Como seria de esperar – até por se tratar de uma UC relativa à didática de línguas – os alunos, ao referirem a vida extraescolar, focaram-se bastante nas aprendizagens relativas à língua e à cultura portuguesas. Por exemplo, A8 escreve: *"Mediante esta asignatura he tenido la oportunidad de ver las maneras de trabajar en otro país, como es hoy en día la educación portuguesa y sobre todo la oportunidad de trabajar en otro idioma con gente totalmente desconocida para mí. Tanto esta asignatura como el resto han sido una experiencia totalmente diferente en mi vida."* (E28).

Afinando a análise, fomos tentar ver de que forma essa experiência tinha sido encarada:

Tópicos	Nº de ocorrências	% (N = 5; 100%)
Experiência positiva	3	60
Experiência traumática	2	40

Tabela 10 – Representações dos alunos em mobilidade sobre a importância das aprendizagens sobre a língua e a cultura de outro país

Recolhemos comentários positivos por parte de alunos espanhóis. Por exemplo, A8 escreve: *"(...) He adquirido conocimientos tanto de mi lengua materna (el castellano) como de la lengua materna de la mayoría de portugueses, el portugués. Ha sido una muy buena experiencia que me ha ayudado a conocer mejor la cultura de este increíble país en el que vivo actualmente."* (E36). A13 comenta entusiasticamente: *"Em definitiva, estou muito agradecido por ter aprendido muito, ter conhecido a pessoas interessantes e por viver esta experiência que, sem dúvida, voltaria a repetir."* (E51).



Os dois comentários negativos vêm de um aluno austríaco (A19). Provavelmente, o seu desconforto – que contrasta com o conforto experimentado pelos seus congéneres espanhóis – decorre do facto de ser oriundo de um país distante de Portugal, em termos geográficos, linguísticos e culturais.

Continuando a afinar a análise, fomos tentar ver que tópicos tinham sido referidos pelos alunos para a segunda subcategoria:

Tópicos	Nº de ocorrências	% (N = 11; 100%)
Plurilinguismo/pluriculturalismo em Espanha	5	45,4
Desenvolver competências na língua/cultura oficial do seu país num país estrangeiro	6	54,6

Tabela 11 – Representações dos alunos espanhóis em mobilidade sobre características especiais do seu caso

Reunimos um certo número de comentários sobre o plurilinguismo/pluriculturalismo característico da Espanha, como se pode ver no seguinte enunciado de A6: *“Sin embargo, a esto debo añadirle la aclaración de que en España, las diferentes comunidades autónomas que encontramos tienen su propio curriculum educativo, y precisamente en el caso de la impartición de la lengua, encontramos notables diferencias entre unas y otras. Yo provengo de una comunidad en la que esta presente el bilingüismo, tenemos por tanto dos lenguas oficiales, el español y el Euskara.”* (E17).

Curiosamente – mas de forma complementar – os alunos espanhóis salientaram o facto de o convívio com compatriotas de regiões diferentes num país estrangeiro os ter levado a desenvolver competências na língua/cultura oficial do seu país, como se pode ver neste enunciado de A8: *“En cuanto al grupo de trabajo del que he sido miembro, este ha sido totalmente formado por seis alumnos españoles erasmus, por lo que se nos ha hecho más fácil la realización de los trabajos al conocer todos el mismo idioma. Aun así cada uno somos de una comunidad autónoma diferente, en la que se hablan diferentes lenguas y a la hora de realizar los trabajos hemos podido apreciar como dependiendo de la lengua que se utiliza en cada comunidad los integrantes teníamos diferentes aportaciones y puntos de vista del trabajo, ya que cada universidad española de magisterio utiliza unos contenidos totalmente diferentes.”* (E29). Tal também aconteceu por terem de apresentar os seus trabalhos aos colegas portugueses na língua oficial de Espanha (o Castelhana), como sublinha A4: *“Nosotras estudiamos y trabajamos todo en vasco, entonces para nosotras también ha sido, un poco, una experiencia diferente, porque aqui hemos hecho nuestras primeras presentaciones en castellano.”* (E10).

Neste aspeto, diferem muito dos alunos portugueses, que pouco refletem sobre as diferenças linguísticas e culturais que podem existir dentro de Portugal, apesar de também terem oportunidade



de tomar consciência delas, quanto mais não seja por serem provenientes de diversas regiões do país.

Curiosamente, A6 desdramatiza as diferenças linguísticas e culturais entre Espanha e Portugal⁴, pelo facto de os dois países partilharem o espaço geográfico da Península Ibérica: *“Para empezar, me gustaría recalcar que mi situación como estudiante erasmus, me ha permitido poder ver esta asignatura con una visión diferente a la que han podido tener mis compañeros, ya que todo aquello que se nos explicaba en la aula, era a su vez comparado por mi con el sistema educativo implantado en mi país. Claro que sabía, que cada país tiene ciertas diferencias en la educación, no obstante, pienso que no llegas a comprender en su totalidad estas diferencias hasta que vives el día a día, y ves de cerca la realidad del país en el que te encuentras. Claro que las diferencias que nos hayamos podido encontrar entre la educación portuguesa y la española no han sido demasiado grandes, ya que son dos países vecinos, y ambas culturas son muy similares.”* (E16).

Conclusões

A análise de conteúdo dos enunciados recolhidos nas reflexões escritas individuais dos alunos em mobilidade fez emergir três categorias – *Vivências especificamente relacionadas com a UC frequentada*, *Comparação com as vivências académicas no país de origem* e *Vida extra-escolar* – sendo a primeira a mais privilegiada (16 ocorrências, correspondendo a 53,3%). É de referir que a importância dada a este tema se prende com uma das principais finalidades da reflexão crítica individual onde fomos buscar os dados que analisámos.

Tendo como referência o nosso objetivo de investigação (*Identificar e caracterizar aspetos das representações dos alunos inscritos em programas de mobilidade sobre o seu percurso pessoal numa unidade curricular (UC) de um primeiro ciclo de estudos de Bolonha focada na didática da LM*), constatámos que:

- Nos enunciados que associámos à primeira categoria (*Vivências especificamente relacionadas com a UC frequentada*), os alunos em mobilidade

- Fizeram incidir a sua reflexão acerca do seu percurso na UC maioritariamente sobre os conhecimentos adquiridos (com destaque para a planificação de episódios pedagógico-didáticos de ensino da LM) e as competências desenvolvidas (especialmente relacionadas com o domínio da LP e o trabalho colaborativo);
- Como seria de esperar, destacaram ainda o que aprenderam sobre a organização da Educação no país de acolhimento, comparando-a com a do seu país de origem;
- Sublinharam o apoio dado pela docente, que teria contribuído para a sua integração através de acompanhamento dado na sala de aula;
- Apresentaram poucas referências ao apoio recebido dos congéneres portugueses, provavelmente devido às dificuldades de comunicação decorrentes do seu deficiente

⁴ Almeida (2015) descreve um fenómeno semelhante, tendo inclusive verificado que alguns estudantes espanhóis tinham desvalorizado os ganhos interculturais da sua intervenção por lhes parecer que, dadas as semelhanças entre os dois países, tinham pouco a aprender (cf. capítulo 5).



(senão inexistente) domínio do Português.

- Nos enunciados associados à segunda categoria (*Comparação com as vivências académicas no país de origem*),

- Alguns alunos em mobilidade assinalavam as diferenças entre o seu país de origem e o país de acolhimento, no que tocava à organização dos respetivos sistemas de ensino, mas viam-nas de forma neutra ou positiva;
- Outros comparavam a metodologia de ensino do país de origem e do país de acolhimento, tendendo a considerar como mais vantajosa a do segundo; mas há que ter em conta o facto de que estavam essencialmente a referir-se à UC em questão.

- Nos enunciados associados à terceira categoria (*Vida extra-escolar*), como seria de esperar, dado tratar-se de alunos estrangeiros a frequentar uma UC relativa à didática do Português, focaram-se nas aprendizagens relativas à língua e à cultura portuguesas; recolhemos comentários positivos de alguns alunos espanhóis e muito negativos de um aluno austríaco; cremos que a disparidade das suas perspectivas decorre da distância entre as suas culturas e a nossa (muito menos acentuada, no caso da Espanha, que partilha com Portugal o espaço geográfico da Península Ibérica).

Os espanhóis distinguiram-se realmente dos restantes alunos em mobilidade, não só por serem em maior número, mas também por se sentirem mais próximos de Portugal e revelarem uma perspectiva particular das possibilidades de variação linguística num dado país.⁵ A partir das suas reflexões, reunimos um certo número de comentários sobre o plurilinguismo/pluriculturalismo característico da Espanha. Curiosamente – mas de forma complementar – também salientaram o facto de o convívio com compatriotas de regiões diferentes num país estrangeiro os ter levado a desenvolver competências na língua/cultura oficial do seu país.

Tendo como referência a nossa questão de investigação (*Que diferenças existem entre as representações dos alunos em mobilidade e as dos seus congéneres portugueses?*), verificámos que:

- Se assemelhavam no que dizia respeito

- À importância que atribuíam à aquisição de conhecimentos (mormente associados à planificação de atividades a realizar com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e o 1º ou 2º Ciclo do Ensino Básico para promover o seu domínio da LM) e ao desenvolvimento de competências (com particular destaque para as que podem contribuir para uma melhor comunicação oral e escrita em LP e as que se relacionam com o trabalho colaborativo);
- Ao apreço que manifestavam pelo apoio dado pela docente, sobretudo na sala de aula.

- Se distinguiram destas sobretudo pela referência a aspetos como as semelhanças e diferenças entre

- O sistema educativo português e os dos seus países;
- A cultura portuguesa e as suas culturas de origem.

⁵ Recordámos que os restantes alunos em mobilidade vinham de outros países da Europa do Sul (Itália), do Centro (Áustria), do Leste (Polónia e Lituânia) e ainda da fronteira com a Ásia (Turquia).



Em suma, podemos concluir que:

- Se conseguirem ultrapassar de alguma forma as barreiras linguísticas, os alunos em mobilidade podem tirar da frequência desta UC vantagens semelhantes às dos seus congêneres portugueses e algumas específicas, derivadas do facto de serem estrangeiros e relacionadas com o conhecimento da língua portuguesa e da cultura a ela associada;
- A forma como encaram essas aprendizagens depende da maior ou menor distância entre a sua cultura e a portuguesa, sendo mais positiva nos espanhóis, que também são ibéricos.
- A especificidade dos alunos espanhóis manifesta-se ainda na sua aguda consciência da diversidade linguística e cultural que pode existir num mesmo país e na sua especial sensibilidade para estas questões; no entanto, admitimos que precisávamos de mais dados (que não encontramos nos textos analisados), para explorar melhor esta tendência.

Estas conclusões levam-nos a apresentar algumas recomendações decorrentes da nossa experiência:

- De um modo geral, parece ser importante refletir sobre a forma como as nossas práticas pedagógicas afetam estes estudantes, nomeadamente tomando consciência das suas representações sobre elas; tal conhecimento poderá ajudar-nos a identificar e caracterizar problemas e a procurar soluções para eles;
- De um modo mais específico, temos de pensar no que podemos fazer para ajudar os alunos em mobilidade a ultrapassar as barreiras linguísticas derivadas do reduzido (ou mesmo inexistente) domínio da LP; a instituição poderá apoiar-nos nesse esforço reforçando o seu investimento em medidas focadas no ensino do Português a estrangeiros e na integração cultural dos alunos em mobilidade, que passa nomeadamente pela reflexão fundamentada sobre os aspetos positivos e negativos das que têm sido implementadas, dentre as quais se destacam os cursos de Português Língua Estrangeira e programas como o ERASMUS Buddy (cf., por exemplo, Almeida, 2015).

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, J. F. C. L. de (2015). *Mobilidade estudantil europeia e aprendizagem Intercultural numa universidade portuguesa*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bologna Declaration. (1999). *Bologna Declaration. Joint declaration of the European Ministers of Education*.
Disponível em :
http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf.
- European Commission (2007). *Key competences in the knowledge based society. A framework of eight competences*. s.l.: European Commission/Directorate General for Education and Culture.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- SÁ, C. M. (2010). Developing competences in Higher Education: a case in teacher training. In M. H. Pedrosa de Jesus, C. Evans, Z. Charlesworth and E. Cools (eds.), *Proceedings of the 15th Annual Conference on the European Learning Styles Information Network: Exploring styles to enhance*



learning and teaching in diverse contexts. (pp. 460-466). Aveiro: University of Aveiro/Department of Education.

SÁ, C. M. (2013a). Desenvolvimento de competências no Ensino Superior: a importância da avaliação formativa. In C. M. Sá (org.), *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação.* (pp. 157-186), Série "Temas", nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.

SÁ, C. M. (2013b). Developing competences in Higher Education. *Indagatio Didactica*. 5 (4), 85-103. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2526>

SÁ, C. M. (2015a). Contributo da inovação na avaliação para o desenvolvimento de competências no Ensino Superior. In T. M. Estrela, C. Cavaco, M. J. Cardona, P. R. Pinto, B. Cabrito, F. A. Costa, J. Pinhal, J. Ferreira, P. Rodrigues & P. Figueiredo, *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação. Atas do XXII Colóquio da AFIRSE Portugal.* (pp. 361-373). Lisboa: EDUCA/AFIRSE Portugal. Disponível em <http://afirse.ie.ul.pt/atas/AFIRSEAtas2015.pdf>

Sá, C. M. (2015b). *Programa de Didática da Língua.* Disponível em: <http://www.ua.pt/ensino/uc/5129>.

SÁ, C. M., CARDOSO, T. e ALARCÃO, I. (2008). Relations between teaching and learning. Evidence from meta-analysis of Language Didactics research. *Education OnLine.* Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/175405.doc>



ANEXO

Grelha de apoio à elaboração da reflexão escrita individual

Tópicos a abordar obrigatoriamente no texto:

- A) Competências desenvolvidas e aprendizagens realizadas (suas, dos seus colegas de grupo e da turma a que pertence)
- B) Elementos significativos para o seu percurso no âmbito desta unidade curricular (objetivos, estratégias/atividades desenvolvidas, recursos utilizados e acesso a estes, gestão do tempo e sua distribuição pelos vários tópicos a tratar, valor formativo da avaliação proposta)
- C) Relações entre esta unidade curricular e outras frequentadas anteriormente
- D) Expetativas relativamente ao contributo desta unidade curricular para o trabalho a desenvolver no âmbito dos Projetos de Intervenção Educacional, a frequência de outras unidades durante o último semestre do curso, a frequência de um mestrado profissionalizante e a sua futura prática profissional.
- E) Outros aspetos